



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Dydaktyka specjalna : wokół wątków zaniechanych, zaniedbanych i nieobecnych

**Author:** Zenon Gajdzica

**Citation style:** Gajdzica Zenon. (2004). Dydaktyka specjalna : wokół wątków zaniechanych, zaniedbanych i nieobecnych. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), "Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych : praca zbiorowa" (S. 179-194). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Zenon Gajdzica**

# **Dydaktyka specjalna. Wokół wątków zaniechanych, zaniedbanych i nieobecnych**

## **Wprowadzenie**

Rozważania na temat sytuacji osób niepełnosprawnych w naturalny sposób zachęcają do poszukiwania jej uwarunkowań. Okoliczności rozwoju każdego człowieka są wypadkową wielu zmiennych. Ich identyfikowanie, definiowanie, szeregowanie (przyporządkowywanie), przewidywanie następstw oraz projektowanie i wdrażanie praktycznych rozwiązań jest jednym z ważniejszych zadań pedagogów. Pedagogika specjalna, podobnie jak inne dyscypliny naukowe, ulega różnym modom. Efektem tego jest swoista koniunktura na badanie określonych obszarów (wycinków) rzeczywistości wychowawczej. Zjawisko to niesie ze sobą dwojakie konsekwencje. Pierwsze, które postrzegam jako korzystne, wiąże się dogłębną eksploracją empiryczną i teoretyczną modnych zagadnień. Druga grupa następstw, w moim przekonaniu negatywnych, prowadzi do pomijania (czasem wręcz ignorowania) problemów znajdujących się na marginesie owej koniunktury. Uważam, że w takiej sytuacji jest obecnie dydaktyka specjalna (teoria nauczania specjalnego).

Teza ta pozornie wydaje się zaskakująca. Trudno przecież zaprzeczyć, że rola kształcenia w ostatnich latach wzrasta wprost proporcjonalnie do przyspieszenia zmian gospodarczych i społecznych. Szeroko pojęta praktyka edukacyjna jest nieustannie wzbogacana o nowe rozwiązania (T. Lewowicki 1994). Innym argumentem są praktyczne przemiany również w zakresie edukacji specjalnej i wyraźnie widoczne rozpowszechnianie pozasegregacyjnych form kształcenia. Mimo

tych argumentów próżno w ostatnich latach szukać wielu opracowań (szerszych inicjatyw badawczych) podejmujących zagadnienia celów, treści, zasad, metod, środków, form organizacji oraz efektywności kształcenia uczniów niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie.

Głównym celem prezentowanego opracowania jest zwrócenie uwagi na potrzebę przesunięcia dydaktyki specjalnej z obszaru wątków ignorowanych w obszar intensywnego zainteresowania badawczego pedagogów specjalnych.

Artykuł, prócz wstępu składa się z trzech części. Pierwsza jest próbą usystematyzowania zakresu dydaktyki specjalnej oraz ustaleń terminologicznych. Druga obejmuje listę wątków koniecznych wraz z argumentacją uzasadniającą ich wybór, trzecia zaś jest konkluzją końcową.

## Zakres dydaktyki specjalnej

Badania procesu kształcenia specjalnego i jego uwarunkowań mają bogatą tradycję, a próba ich podsumowania wymagałaby zestawienia treści tworzących kilka opasłych tomów, toteż w dalszych rozważaniach pomijam ogólną prezentację zagadnień w przeszłości dokładnie już rozpatrzonych. Należy jednak zaznaczyć, że stanowią one punkt wyjścia tego opracowania.

Na wstępie pragnę zwrócić uwagę na pewną nieadekwatność terminu ortodydaktyka (gr. *ortós* – prosty, prawidłowy) w stosunku do wymagań obecnie stawianych teorii nauczania specjalnego. Powodem tego jest akcentowanie dążenia do **wszechstronnego rozwoju** ucznia niepełnosprawnego, a więc kształtowanie tych cech instrumentalnych, które są rozwinięte w stopniu przeciętnym i ponadprzeciętnym. Toteż termin „dydaktyka prostująca” nie oddaje w pełni istoty i założeń dydaktyki specjalnej. Znacznym skrótem byłoby także w kontekście pojęcia ortodydaktyki założenie, że głównym celem kształcenia specjalnego jest „prostowanie” zgodnie ze społecznie uznanym wzorem samej osoby niepełnosprawnej, czyli wyposażanie jej w takie umiejętności i sprawności, które posiadają osoby o prawidłowym rozwoju. Wszak pojęcie normalizacji nie odnosi się do samych niepełnosprawnych, ale środowiska, w którym żyją, a ich represyjne kształtowanie na wzór i podobieństwo pełnosprawnych nosi znamiona uniformacji (por. A. Krause 2000). Stąd terminem znacznie bardziej adekwatnym do współczesnych założeń jest **dydaktyka specjalna**.

Dydaktyka specjalna (teoria nauczania specjalnego) jest działem pedagogiki specjalnej oraz dydaktyki ogólnej. Można powiedzieć, że powstała ona w związku z koniecznością specjalistycznej realizacji wielu potrzeb edukacyjnych uczestników procesu kształcenia specjalnego, w sytuacji, gdy założenia dydaktyczne obowiązujące w dydaktyce ogólnej ulegają modyfikacji i uzupełnieniu.

Przedmiotem dydaktyki specjalnej jest badanie procesów kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych z odchyleniami od normy, bez względu na rodzaj, złożoność, zakres i genezę niepełnosprawności, zaburzeń w zachowaniu, a także zdolności i uzdolnień. Jest obecna wszędzie, gdzie zachodzi proces **kształcenia specjalnego**. Immanentną jej częścią są procesy korygowania i kompensowania, dlatego mówimy o kształceniu rewalidującym i resocjalizującym. Jest ona zatem dydaktyką uwzględniającą swoje warunki nauczania/uczenia się jednostek upośledzonych (por. O. Lipkowski 1981).

Do głównych zadań dydaktyki specjalnej należy zaliczyć:

- badanie procesu kształcenia dzieci, młodzieży, osób dorosłych odchylonych od normy zarówno w szkole, jak i poza szkołą,
- gromadzenie i opisywanie doświadczeń dydaktycznych, wypracowanie bardziej efektywnych form, zasad, metod i środków edukacji specjalnej,
- wzbogacanie i upowszechnianie nowych, naukowo uzasadnionych teorii nauczania specjalnego,
- wypracowanie metod pomiaru wyników kształcenia specjalnego,
- wyznaczanie i określanie tendencji w rozwoju edukacji paralelnej dla jednostek niepełnosprawnych, dla ich pozaszkolnej rehabilitacji czy resocjalizacji,
- porównywanie i ocenianie postępów rozwoju dydaktyki specjalnej w kraju i za granicą (por. H. Gąsior 1992).

Ogólnym **celem** dydaktyki specjalnej jest dostosowanie procesu kształcenia do specjalnej realizacji potrzeb uczniów odchylonych od normy w rozmaitych zakresach. Oczywiście założenia i zasady dydaktyki specjalnej nie są sprzeczne z zasadami dydaktyki ogólnej. Należy nawet podkreślić, iż na gruncie dydaktyki specjalnej obowiązują **zasady kształcenia** ogólnego. Wykorzystując je w działaniu, trzeba jednak pamiętać o właściwościach rozwojowych uczestników procesu kształcenia specjalnego (por. H. Borzyszkowska 1983). Nie ulega także wątpliwości, że specyfika kształcenia specjalnego warunkuje potrzebę formułowania zasad swoistych dla dydaktyki specjalnej, gdzie często są one ujmowane łącznie z zasadami specjalnego wychowania. Przykładowe typologie takich zasad zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Mimo pewnych różnic, zaprezentowane klasyfikacje wykazują wiele zbieżności. Generalnie proponowane zasady można podzielić na dwie grupy.

Pierwsza stanowi **odzwierciedlenie niektórych zasad formułowanych na gruncie pedagogiki ogólnej** (zwłaszcza te odnoszące się do aktywności, motywowania, indywidualizacji, trwałości zmian czy pogładowości), jednak umiejscowienie ich w kontekście założeń pedagogiki specjalnej przyznaje im odmienny status, który z jednej strony umacnia ich rangę, a z drugiej nadaje nową jakość. Za przykład może posłużyć zasada **wielozmysłowego poznania** przez uczniów, bliska zasadzie pogładowości — obecnej praktycznie we wszystkich klasyfikacjach na gruncie dydaktyki ogólnej.

Tabela 1

## Zasady formułowane na gruncie dydaktyki specjalnej

O. Lipkowski (1981)	Z. Sękowska (1985)	J. Pańczyk (1999)	J. Sowa, F. Wojciechowski (2001)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• życzliwej pomocy;</li> <li>• kształtowania pozytywnej atmosfery pracy;</li> <li>• aktywności w nauce;</li> <li>• dominacji wychowania;</li> <li>• indywidualizacji;</li> <li>• treści kształcących.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jedności wychowania z nauczaniem;</li> <li>• maksymalnego zaspokajania potrzeb fizycznych i psychicznych wychowanka oraz aktywizowania go;</li> <li>• indywidualizacji oraz szacunku dla wychowanka i jego trudu;</li> <li>• przystosowania wymagań do możliwości wychowanka;</li> <li>• terapii w przypadku możliwości choćby minimalnej poprawy stanu zdrowia;</li> <li>• oprzyrządowania i oprotezowania;</li> <li>• realnego optymizmu i wytrwałości;</li> <li>• zaangażowanej emocjonalnej współpracy z dzieckiem;</li> <li>• współdziałania z rodzicami dziecka;</li> <li>• integracji ze społeczeństwem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• budzenia potrzeby poznawczej u uczniów;</li> <li>• racjonalnego doboru treści programowych do możliwości psychofizycznych uczniów;</li> <li>• wielozmysłowego (polisensorycznego) poznania przez uczniów;</li> <li>• kompensowania brakujących (zaburzonych) zmysłów (organów) ewentualnie powstałych luk w zakresie wiedzy u uczniów;</li> <li>• maksymalnego aktywizowania uczniów (stosowanie do ich możliwości psychofizycznych);</li> <li>• podwyższania pozytywnego stanu emocjonalnego uczniów (stwarzanie korzystnych dominant emocjonalnych u uczniów);</li> <li>• zasady częstego osiągania sukcesów przez uczniów;</li> <li>• dominacji wzmocnieniami pozytywnych nad negatywnymi stosowanymi wobec uczniów;</li> <li>• realnego optymizmu nauczyciela wynikającego z osiągania postępów (efektów) w opanowaniu wiedzy i umiejętności przez uczniów;</li> <li>• wspomagania specjalistycznego i technicznego uczniów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokładnego poznania istoty niepełnosprawności i ich przyczyn;</li> <li>• indywidualizacji wymagań i doboru metod oraz organizacji pracy;</li> <li>• systematyczności oddziaływania na odchylenia;</li> <li>• trwałych wyników oddziaływania – podtrzymywania;</li> <li>• elastyczności oddziaływania na tle zachodzących zmian;</li> <li>• współpracy rodziny, specjalistów i środowiska w oddziaływaniu rehabilitacyjnym.</li> </ul>

Tam jednak jej rola zmienia się wraz z rozwojem umysłowym ucznia. Poglądowość w nauczaniu powszechnym jest szczególnie ważna w odniesieniu do dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej, które cechuje umiejętność myślenia konkretno-obrazowego. Funkcja poglądowości zmienia się (w pewnym zakresie ulega ograniczeniu) wraz z ukształtowaniem się zdolności myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, formalnego, dzięki któremu uczniowie mogą wykonywać operacje logiczne w sferze wyobrażeń i pojęć (Cz. Kupisiewicz 1977).

Odnosząc takie znaczenie poglądowości do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zwłaszcza z upośledzeniami umysłowymi i głębszymi wada-

mi słuchu), zauważamy, że jej szczególna wartość nie podlega analogicznym przeobrażeniom, właściwie jest stała i powinna być immanentnym elementem każdej lekcji bez względu na wiek uczniów. Jak zauważa H. Borzyszkowska (1983), właściwości dziecka upośledzonego umysłowo (zwłaszcza procesów poznawczych i zaburzenia równowagi pomiędzy I i II układem sygnałowym) powodują swoistość stosowania tej zasady, a jednocześnie wymuszają jej wszechstronną realizację. Nauczyciel kształcący dziecko niepełnosprawne umysłowo powinien przestrzegać tej zasady nie tylko dla jasności przekazywanych treści, ale także uwzględniać ją w procesach uogólniania i utrwalania. Stąd zasada ta powinna spełniać trzy funkcje: **poznawczą, uogólniającą i utrwalającą**.

W przypadku kształcenia dzieci i młodzieży, u których występują zaburzenia percepcji komunikatów przez określony kanał (słuch czy wzrok) zasada ta łączy się z kompensacją, nabiera więc również znaczenia rehabilitacyjnego i nie podlega wyraźnym przeobrażeniom wraz z rozwojem umysłowym dziecka.

Drugą grupę stanowią zasady formułowane w związku z **niepełnosprawnością uczniów i potrzebą specyficznej realizacji ich potrzeb edukacyjnych**. Część z nich bezpośrednio organizuje pracę wychowawczo-dydaktyczną nauczyciela, a więc także ucznia (np. systematyczności oddziaływania na odchylenia, terapii w przypadku możliwości choćby minimalnej poprawy stanu zdrowia, kompensowania brakujących »zaburzonych« zmysłów), inne wskazują niezbędne działania, które powinien podejmować wychowawca w kontekście pracy z uczniem niepełnosprawnym (np. dokładnego poznania istoty niepełnosprawności i ich przyczyn, współpracy z rodzicami i innymi specjalistami w oddziaływaniu rehabilitacyjnym). Prócz tego są jeszcze zasady odnoszone wyłącznie do nauczyciela – jego sfery emocjonalnej (realnego optymizmu, wytrwałości, zaangażowania emocjonalnego) oraz bezpośrednio normalizujące sytuację dziecka (oprządkowanie i oprotezowanie, wspomaganie technicznego uczniów).

W obrębie dydaktyki ogólnej wyróżnia się dydaktyki szczegółowe, czyli tzw. **metodyki nauczania**. Ich zadaniem jest analiza nauczania i uczenia się określonego przedmiotu lub kształcenia w szkole danego typu czy stopnia. W związku z tym można mówić również o **szczegółowych dydaktykach specjalnych** wyróżnionych na podstawie np. kryterium typu niepełnosprawności podmiotu oddziaływania. Dydaktyka specjalna koncentruje się więc wokół **problematyki wspólnej** dla wszelkiego rodzaju nauczania i uczenia się osób odchylonych od normy (również „dodatnio”), a dydaktyki szczegółowe w tym kontekście obejmują analizę celów, treści, procesu, zasad, metod i środków oraz form organizacyjnych kształcenia osób z określonym odchyleniem od normy (a nawet stopniem), skierowanych do ustalonego typu kształcenia specjalnego (A. Mikrut, J. Wyczęsany 1998). Z kolei w obrębie tak wyróżnionych dydaktyk szczegółowych możliwy jest podział analogiczny do prezentowanego na gruncie dydaktyki ogólnej – czyli podział na metodyki szczegółowe poszczególnych przedmiotów (bloków) nauczania (zob. schemat 1).

Schemat 1



Powyższy schemat dotyczy dydaktyki szkoły specjalnej, w kontekście wcześniej przywołanych założeń należy zwrócić także uwagę na dydaktykę specjalną kształcenia ustawicznego, a więc procesu kształcenia mającego miejsce poza murami placówek szkolnych. Innym zagadnieniem jest kwestia dydaktyki specjalnej w poszczególnych formach kształcenia specjalnego. Na podstawie tego kryterium można mówić o teorii nauczania specjalnego w formie: segregacyjnej (placówka specjalna), częściowo segregacyjnej (klasa specjalna przy szkole ogólnodostępnej), integracji instytucjonalnej (szkoła, klasa integracyjna), integracji naturalnej (dziecko prowadzone programem szkoły specjalnej w placówce ogólnodostępnej), nauczania indywidualnego. Nietrudno zauważyć, że w każdej formie proces kształcenia specjalnego podlega nieco innym uwarunkowaniom, zatem jego organizacja i przebieg będzie zróżnicowana. Pewną egzemplifikacją organizacji kształcenia specjalnego w formie integracyjnej w wielu przypadkach jest konieczność różnicowania celów i procedur ich osiągania, co związane jest z potrzebą zasadniczo odmiennej realizacji potrzeb uczniów.

## Dydaktyka specjalna — wątki konieczne

Zaprezentowane powyżej treści ukazują możliwość wielopłaszczyznowej analizy wątków zaniechanych, zaniedbanych, nieobecnych, a koniecznych do podjęcia w zakresie dydaktyki specjalnej.

Pierwsza płaszczyzna umiejscawia zagadnienia badawcze w aspekcie tradycji nie wyróżnianych elementów składowych systemu kształcenia, druga wiąże się z formami kształcenia specjalnego, trzecia z rozwojem instytucji (placówek) podejmujących nie tylko opiekę i wychowanie, ale także kształcenie osób niepełnosprawnych, czwarta z przeobrażeniami w zakresie orientacji badawczych.

### *System kształcenia specjalnego i jego elementy składowe*

System jest zbiorem elementów pozostających we wzajemnych relacjach (M. Mazur 1976). Definiuje się go najczęściej przez wymienienie jego składników (konstytutywnych części) oraz związków zachodzących między nimi (*Proces kształcenia...* 1986). System jest układem dynamicznym, należy o tym pamiętać szczególnie w odniesieniu do systemu kształcenia (W. Okoń 1995).

Kształcenie specjalne jest planowym, systematycznym, zamierzonym procesem oddziaływań (ogółem czynności) charakteryzującym się określoną specyfiką. Wynika ona z:

- podmiotu oddziaływań (są nim najczęściej niepełnosprawni, uczniowie mający różne i w różnym nasileniu występujące trudności w nauce);
- zachodzących procesów (obok powszechnie występujących w kształceniu ogólnym również rewalidacji (rehabilitacji) i resocjalizacji);
- stosowanych metod, wykorzystywanych środków, odpowiednich programów uwzględniających trudności uczniów;
- celów oddziaływań (prócz obowiązujących w całym systemie, również, rzecz jasna, cele rewalidacyjne (rehabilitacyjne) i resocjalizacyjne, głównie utożsamiane z przygotowaniem niepełnosprawnych do współżycia i współdziałania z pełnosprawnymi) (por. I. Stawowy-Wojnarowska 1989, s. 13; J. Pańczyk 1991, s. 57).

Zaprezentowana definicja ukazuje bogactwo możliwych obiektów badawczych. Spośród nich na pierwszy plan wysuwają się uczestnicy procesu: uczeń i nauczyciel. W dalszej kolejności jawią się cele kształcenia, treści, metody, środki dydaktyczne oraz formy organizacji. Znajdują się one we wzajemnych relacjach i warunkują procesy uczenia się oraz nauczania. Prócz tego warto wspomnieć jeszcze o innych niezwykle ważnych procesach, takich jak ocenianie uczniów i badanie efektywności kształcenia, czyli ocenianie rzeczywistych funkcji szkoły.

Podjęmując problem badawczy, będący częścią systemu kształcenia, należy określić możliwie w największym stopniu jego relacje względem innych elementów systemu. Relacje te mogą być hierarchiczne lub współrzędne, i to one



w znacznym stopniu warunkują umiejscowienie danego problemu. Zwykle nie jesteśmy w stanie określić wszystkich relacji, należy więc skoncentrować się na najbliższych lub potencjalnie przydatnych w interpretowaniu wyników i konstytuowaniu na ich podstawie konkluzji. W przypadku systemu kształcenia specjalnego zachodzi potrzeba uwzględnienia dodatkowych zmiennych często nieobecnych lub nieistotnych w badaniu zagadnień z zakresu kształcenia ogólnego (np. segregacyjność, proces rewalidacji, rodzaj i zakres zaburzenia). Jeżeli analogiczny (lub zbliżony) problem był rozpatrywany na gruncie pedagogiki ogólnej lub innych nauk, konieczne należy wiedzę tę uwzględnić w usytuowaniu „własnego” problemu (Z. Gajdzica 2002). Stąd w praktyce, koncentrując się na badaniu wybranego elementu systemu, nie możemy pomijać szerszego kontekstu, który również staje się przedmiotem badań.

Spośród wymienionych wyżej elementów systemu kształcenia specjalnego w przeszłości i obecnie wiele miejsca, co jest moim zdaniem całkowicie uzasadnione, poświęca się pedagogom specjalnym – ich osobowości, funkcjom, wypalaniu, nabywaniu kompetencji. Zainteresowaniem badaczy cieszy się sam uczeń niepełnosprawny – jego poznanie, reakcje na określone sytuacje szkolne, rzadziej jako podmiot procesu uczenia się.

Intensywne przemiany społeczno-gospodarcze od kilkunastu lat wymuszają głębszą refleksję teleologiczną, którą wyraźnie obserwujemy na gruncie pedagogiki ogólnej. Wydaje się jednak, że nie ma ona przełożenia na dyskursy z zakresu pedagogiki specjalnej. Mimo wyraźnej zmiany doktryny edukacyjnej problematyka *celów kształcenia specjalnego* jest wątkiem praktycznie nieobecnym.

Aby osiągnąć cele kształcenia, konieczna jest odpowiednia treść kształcenia. Toteż praktycznie w każdej koncepcji kształcenia można wyróżnić dwa zasadnicze komponenty strukturalne. Pierwszy to określone cele kształcenia, a drugi to kryteria selekcji treści kształcenia, które formułowane są najczęściej na podstawie szerszej teorii doboru tych treści (D. Skulicz 1987). Spośród wielu znanych pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia do najważniejszych zwykle zalicza się: materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny, teorię problemowo-kompleksową, strukturalizm, egzemplaryzm, materializm funkcjonalny, programowanie dydaktyczne (zob. Cz. Kupisiewicz 1974). Dobór i układ treści kształcenia przeznaczony do opanowania na danym szczeblu szkoły, zdeterminowany jest także wymaganiami naukowymi, dydaktycznymi i psychologicznymi oraz społecznymi, zawodowymi i kulturowymi, a także potrzebami jednostki (por. np. A. Siemak-Tylikowska 1976).

W literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy dominujące znaczenia nadawane terminowi *treść kształcenia*:

- uporządkowany zbiór wiadomości o zobiektywizowanym znaczeniu;
- ogół planowych doświadczeń ucznia, obejmujący wiadomości i przeżycia;
- ogół sytuacji pedagogicznych nakierowanych na ogólnie rozumiane i pożądane zmiany w osobowości ucznia wypełnione planowymi i spontanicznymi do-

świadczeniami ucznia, które są zgodne z celami kształcenia (K. Kruszewski 1987, s. 113).

Tak więc treść kształcenia jest „*zbiorem planowych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania i planową zmianę psychiczną*” (Tamże, s. 124).

Rozpatrując problematykę treści kształcenia operuje się pojęciami: doboru i układu treści kształcenia. Pod pojęciem doboru rozumie się określony zakres materiału nauczania, natomiast celowe, strukturalno-problemowe uhierarchizowanie treści, jej strukturyzację naukową, pojęciową, dydaktyczną, wyraża odpowiedni układ programu (B. Gofron 1987).

Zgodnie z przyjętą wcześniej tezą, intensywne zmiany społeczne warunkują przeobrażenia teleologiczne, te zaś wymuszają zmiany w zakresie doboru i układzie treści kształcenia specjalnego. Niestety również ten obszar należy w ostatnich latach zaliczyć do zaniedbanych. Dodatkowym argumentem do podjęcia badań oraz dyskusji nad doбором i układem treści kształcenia są zmiany organizacyjne w strukturze oświaty (wprowadzenie gimnazjum) oraz rozpowszechnianie się w praktyce pozasegregacyjnych form kształcenia specjalnego, nie bez znaczenia jest także coraz częstsze wykorzystywanie nowatorskich i alternatywnych metod kształcenia (zob. W. Dykcik, B. Szychowiak 2001).

Z kolei umiejscawiając problematykę metod kształcenia w prezentowanych rozważaniach, należy ukazać trzy drogi dociekań i refleksji. Pierwsza dotyczy metody ośrodków pracy, która była w przeszłości i jest obecnie przedmiotem wielu badań i rozpraw teoretycznych. Druga dotyczy nowych, często alternatywnych metod kształcenia, które stanowią treść dość licznych opracowań metodycznych, publicystycznych, rzadziej naukowych. Trzecia obejmuje problematykę metod tzw. tradycyjnych, wykorzystywanych w codziennej pracy lekcyjnej. Zakres stosowania tych metod – przed kilkunastu laty zbadany przez J. Pańczyka (1990) – obecnie pozostaje wątkiem praktycznie nieobecnym.

Podobne zaniedbania należy wskazać w badaniach nad wykorzystywaniem środków dydaktycznych, którym ze względu na powszechnie uwydatnianą zasadę pogłębłości w kształceniu specjalnym przypisuje się rolę niezwykle istotną. Potrzeba badań nad ich zastosowaniem warunkowana jest co najmniej dwoma przesłankami.

Pierwsza wynika z redefiniowania struktury środka dydaktycznego, coraz częściej określanego mianem medium dydaktycznego (W. Strykowski 1996; Juszczak 1996). Przypomnijmy, że w tradycyjnym ujęciu *środki dydaktyczne* to: „*przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiają im bezpośrednio i pośrednio poznanie rzeczywistości*” (Cz. Kupisiewicz 1974, s. 247). Obecnie często zwraca się uwagę, że w przypadku niektórych środków dydaktycznych konieczne jest jeszcze *urządzenie pozwalające na odtworzenie komunikatów* (zob. W. Strykowski 1978, s. 91). Oczywiście dalej podstawowym składnikiem (rdzeniem) środka dydaktycznego jest *komunikat* w nim zawarty. Komunikat ten jest, w sensie fizycz-

nym, zespołem bodźców sensorycznych kierowanych w stronę ucznia. Sam komunikat jest więc niematerialny, dlatego w zakres pojęcia środka dydaktycznego wchodzi również *nośnik komunikatu* (W. Strykowski 1984; por. W. Kojs 1994). Przemiany w zakresie rdzenia merytorycznego – informacji – mieszczą się w przywołanej wcześniej problematyce treści kształcenia, natomiast kwestia nośnika komunikatu w ostatnich latach podlegała znacznym przekształceniom, co musi również wywierać istotny wpływ na dydaktykę specjalną. Trudno przecieć o dziedzinę, która z postępem technik informacyjnych kojarzy się lepiej niż edukacja (por. M. Ledzińska 2003). Nie ulega wątpliwości, że technika wspomaga kształcenie, czy zatem to stwierdzenie traci na swej trafności w aspekcie edukacji specjalnej? Z pewnością nie, wydaje się, że dowodów na to dostarcza przywołana wcześniej zasada pogładowości uwydatniana w typologiach formułowanych na gruncie dydaktyki specjalnej. Tymczasem badania nad stosowaniem technicznych środków wspomagających kształcenie specjalne należą do rzadkości.

Druga przesłanka także wiąże się pośrednio z rozwojem techniki, a bezpośrednio z obfitością źródeł i wzrostem znaczenia informacji w życiu codziennym. Powszedni natłok wrażeń rozmywający hierarchię wartości i przejawy ładu dotyczy w równym stopniu uczniów niepełnosprawnych, jak i tych o prawidłowym rozwoju. W związku z tym warto wspomnieć o zaniedbaniach w zakresie propedeutyki mediów, która w obszarze edukacji specjalnej pozostaje poza marginesem zainteresowań badaczy.

### *Forma kształcenia specjalnego*

Przez wiele lat kształcenie specjalne było nierozzerwalnie związane z funkcjonowaniem szkoły specjalnej. Obecnie zachodzi ono w innych placówkach – integracyjnych ogólnodostępnych.

Można przyjąć, że w systemie kształcenia specjalnego występują trzy formy – *kształcenie segregacyjne* (szkoły i placówki specjalne), *częściowo segregacyjne* (oddziały specjalne w ogólnodostępnych szkołach i placówkach, nauczanie indywidualne organizowane w domu ucznia) oraz *niesegregacyjne* (nieinstytucjonalne formy kształcenia w ogólnodostępnych szkołach i placówkach, czyli kształcenie uczniów niepełnosprawnych w naturalnych warunkach jakie stwarzają szkoły masowe) (por. J. Pańczyk 1999). Dwie ostatnie zwykle określa się mianem kształcenia *integracyjnego*.

Istnieje wiele możliwych podziałów edukacji integracyjnej. Może ona przybierać postać totalną (pełną) lub częściową (okazjonalną); instytucjonalną (szkoła, klasa integracyjna) lub naturalną (dziecko niepełnosprawne w szkole ogólnodostępnej).

Współcześnie obserwuje się tendencję do obejmowania coraz większej liczby osób niepełnosprawnych systemem kształcenia integracyjnego, co znalazło swoje odbicie w założeniach wprowadzonej w 1999 roku reformy systemu edukacji.

Konsekwencją wskazanych form kształcenia jest potrzeba dopasowania założeń dydaktycznych do zróżnicowanych warunków. W związku z tym można mówić o metodyce kształcenia segregacyjnego i integracyjnego, z punktu widzenia organizacji procesu kształcenia zasadne wydaje się także wyróżnienie metodyki kształcenia indywidualnego.

Opisując tradycję i obecny stan prac badawczych oraz przeglądowych w zakresie tych trzech form kształcenia, można je odnieść do wyróżnionych trzech wątków – teoria nauczania – uczenia się segregacyjnego jako temat zaniechany (badany w przeszłości, ale obecnie niemodny), teoria nauczania – uczenia się indywidualnego jako temat zaniedbany (niedostatecznie rozpatrzony w przeszłości, obecnie również rzadko podejmowany), teoria nauczania – uczenia się integracyjnego jako temat nieobecny.

Wydaje się, że zwłaszcza trzeci przypadek wymaga szerszego uzasadnienia, tym bardziej, że w literaturze przedmiotu nie brakuje opracowań podejmujących problematykę integracji. Warto jednak zwrócić uwagę, że rozpatrywane zagadnienia jedynie okazjnie dotyczą wyróżnionych wcześniej elementów systemu kształcenia. Tymczasem w tej formie cele operacyjne i procedury dydaktyczne służące ich osiągnięciu nabierają nowej jakości. Wiąże się to z koniecznością uwzględniania relacji pomiędzy zróżnicowanymi elementami procesu kształcenia ogólnego i specjalnego, co pośrednio zostało uwydatnione wcześniej w trakcie opisu związków, jakie występują pomiędzy elementami każdego systemu. Jeżeli więc system kształcenia integracyjnego jest (powinien być) koherentny w aspekcie edukacji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych, to zarówno cele, jak i procedury muszą ze sobą korespondować i zawsze, kiedy to możliwe, powinny być tożsame lub zbliżone. Uzasadnień takiego podejścia warto szukać odwołując się do koncepcji A. Hulka (1973) dotyczącej wspólnych i swoistych problemów rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Konieczne są cele i procedury wspólne, w pełni integrujące, można powiedzieć – tożsame dla wszystkich uczniów w klasie, ale za niezbędne należy uznać także cele i procedury swoiste – kauzalne w realizacji specjalnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Sprostanie tym założeniom wiąże się z pracami badawczymi i teoretycznymi poszukującymi nowych rozwiązań dydaktycznych.

Praktyczną egzemplifikacją tego problemu może być wykorzystywanie podręcznika w pracy z uczniem (uczniami) lekko upośledzonym umysłowo w klasie integracyjnej. Jest to sytuacja, w której nauczyciel stoi przed wyborem wykorzystywania podręczników identycznych lub totalnie zróżnicowanych. W pierwszym przypadku dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym korzysta z książki niedopasowanej do jego możliwości i potrzeb edukacyjnych, ale podręcznik nie jest czynnikiem stygmatyzującym, sprzyja więc prawidłowej socjalizacji ucznia w gronie rówieśników. W drugim przypadku okoliczności są odwrotne. Podręcznik przeznaczony do kształcenia specjalnego dopasowany jest do możliwości i potrzeb dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, ale stanowi czynnik wyróż-

niający (często stygmatyzujący) – utrudniający prawidłową socjalizację dziecka niepełnosprawnego w klasie. Krokiem w kierunku normalizacji dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym powinny być podręczniki opracowywane z myślą o tej grupie uczniów, ale zbliżone w formie i strukturze do konkretnych podręczników „ogólnodostępnych”. Podręczniki te powinny charakteryzować się zbliżoną strukturą (ogólnie nie różniącą się w doborze i sposobach eksponowania treści, czyli identycznym rozmieszczeniem zagadnień tematycznych oraz podobną szatą graficzną), ale dopasowaną do możliwości dziecka lekko upośledzonego umysłowo i uwzględniającą jego specjalne potrzeby edukacyjne. Różnice mogą ograniczać się między innymi do konstruowania nowych wersji tekstów – o mniejszej pojemności informacyjnej, dosadniejszym eksponowaniu niektórych treści czy nieco innej obudowie metodycznej (por. Z. Gajdzica 2001). Oczywiście warunkiem przydatności takiego podręcznika będzie identyczne rozmieszczenie poszczególnych jednostek tematycznych w odniesieniu do książki wykorzystywanej przez pozostałych uczniów. Chodzi o to, aby podrozdziały w obu wariantach rozpoczynały się na tych samych stronach. Ważne jest także ujednolicenie szaty graficznej – szczególnie okładki.

Zaprezentowana kwestia podręcznika jest tylko namiastką całej gamy problemów, z którymi powinna zmierzyć się metodyka nauczania – uczenia się dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej i ogólnodostępnej. W zasadzie podobne problemy można sformułować w stosunku do wszystkich pozostałych elementów systemu kształcenia.

### *Dydaktyka specjalna poza murami szkoły*

Rozpatrując rolę oświaty – obecnie – należy brać pod uwagę fakt zanikania jednolitego modelu szkoły oraz wielu dotychczas popularnych form w tradycyjnie przyjętym trybie kształcenia (por. A. Radzewicz-Winnicki 2004). Zmiany te dotyczą również edukacji specjalnej. Z początkiem lat dziewięćdziesiątych w Polsce znacznie wzrosła rola organizacji pozarządowych (por. A. Pielecki 2002; T. Żółkowska 2004). Z kolei przeobrażenia ekonomiczne ostatnich lat spowodowały wysokie bezrobocie wśród osób niepełnosprawnych (zob. A. Nowak 2002). Konieczne stały się więc zmiany w zakresie uelastycznienia kształcenia zawodowego oraz rozwój edukacji permanentnej (por. J. Stochmiałek 2002).

Konsekwencją tych zmian powinna być tzw. koniunktura na opracowywanie nowych strategii edukacyjnych kierowanych dla osób niepełnosprawnych, u podstaw których leżeć muszą rzetelne założenia dydaktyczne – począwszy od zagadnień związanych z orientacją zawodową, a skończywszy na wypracowanych standardach edukacji równoległej i ustawicznej. Niestety problemy te należą ciągle do zagadnień pomijanych na gruncie dydaktyki specjalnej.

### ***Metodologia badań***

Początek lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia był okresem istotnego wzbogacenia teorii pedagogicznej o nieznane (lub słabo znane) w naszym kraju podejścia metodologiczne oraz uznanie równoprawności, a nawet potrzeby różnorodnych ujęć pedagogiki i różnych sposobów jej uprawiania (por. T. Lewowicki 2001). Swoista epifania metod jakościowych pozwoliła na podjęcie nowych wątków badawczych, zjawisk często trudnych do wypunktowania, czasem wręcz nieuchwytnych empirycznie w metodach ilościowych. Prócz tego nowe podejścia zachęcają do triangulacji metod, czyli zbadania już uprzednio rozpoznanych i zdiagnozowanych zjawisk dydaktycznych przy pomocy metod ilościowych. Z kolei rozwój pedagogiki komparatystycznej (również specjalnej) zachęca do odnoszenia uzyskanych rezultatów badań do koncepcji (teorii) edukacyjnych powszechnych poza granicami naszego kraju. Działania te – jak sądzę – konieczne do podjęcia na szerszą skalę również w kontekście procesu kształcenia specjalnego powinny przysłużyć się także „odkurzaniu” rodzimych koncepcji, a obecnie zapomnianych.

## **Konkluzje końcowe**

W opracowaniu, zgodnie z deklaracją zawartą w tytule, starałem się skoncentrować na zaniedbaniach. Nie oznacza to, że dydaktyka specjalna jest dziedziną totalnie zapomnianą. Można by w tym miejscu przytoczyć wiele pozytywnych przykładów – głównie cząstkowych, wrywkowych – dociekań empirycznych nad elementami procesu kształcenia specjalnego oraz – rzadszych szerszych prac przeglądowych. Jednak tempo zmian społecznych, gospodarczych i politycznych warunkuje potrzebę ciągłych przeobrażeń całego systemu kształcenia, zgodnych z zasadą nieustannie toczącej się reformy. Tak więc doskonałe prace badawcze, przeglądowe sprzed kilkunastu, a nawet kilku lat, wymagają bezustannego uzupełniania czy reinterpretacji zawartych w nich treści. Jednym z bardziej widocznych problemów (zwłaszcza w kontekście lawinowego wzrostu liczby studentów przygotowywanych do pracy z osobami niepełnosprawnymi) jest brak opracowań przeglądowych (także uwspółcześnionych podręczników akademickich) systematyzujących wiedzę w zakresie subdyscyplin dydaktyki specjalnej (np. oligofrenodydaktyki, surdodydaktyki, tyfłodydaktyki).

Zaprezentowany przegląd wątków koniecznych w obszarze dydaktyki specjalnej nie jest komplementarny. Stanowi raczej wprowadzenie w problematykę zagadnień badawczych pozostających obecnie na marginesie koniunktury innych ważnych tematów. Niemniej jednak dalsze zaniedbania we wskazanej dziedzinie mogą prowadzić do rozpowszechniania się radosnej twórczości dydaktycznej

w ramach kształcenia specjalnego. Ubóstwo wskaźników empirycznych w zakresie formułowania celów, doborze treści, wykorzystywaniu metod i środków dydaktycznych sprzyja wprowadzie wolności, ale niestety uzasadnia także totalną dowolność, która nie zawsze służy efektywności.

## Bibliografia

- Borzyszkowska H.: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk 1983.
- Chrzanowska I.: *Z badań nad ocenianiem uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1997.
- Dykcik W., Szychowiak B. (red.): *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań 2001.
- Gajdzica A., Gajdzica Z.: *Polski system kształcenia specjalnego na tle zmiany społecznej i edukacyjnej*. W: *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica. Cieszyn 2003.
- Gajdzica Z.: *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Red. Z. Pałak. Lublin 2001.
- Gajdzica Z.: *Problem badawczy i jego usytuowanie w badaniu elementów systemu kształcenia*. W: *Forum pedagogów specjalnych*. Red. J. Pańczyk. T. II. Łódź 2002.
- Gąsior H.: *Dydaktyka społecznie niedostosowanych jako dział pedagogiki specjalnej*. W: *Nauczanie społecznie niedostosowanych*. Red. H. Gąsior. Katowice 1992.
- Gofron B.: *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*. Częstochowa 1997.
- Hulek A.: *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup inwalidów*. W: *Rehabilitacja inwalidów w PRL*. Red. A. Hulek. Warszawa 1973.
- Juszczyk S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice 1998.
- Kirejczyk K.: *Zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- Kosakowski Cz.: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń 2002.
- Krause A.: *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Kraków 2000.
- Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.
- Kuligowska K.: *Rozważania na temat dydaktyki szkoły specjalnej*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”. 1990, t. 1.
- Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1974.
- Ledzińska M.: *Technika i edukacja na przełomie stuleci – blaski i cienie*. W: *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*. Red. A. Mitas przy współudziale Z. Gajdzicy. Cieszyn 2003.
- Lewowicki T.: *Przemiany teorii i praktyki edukacyjnej – kolejna faza chronicznego kryzysu czy kształtowanie się nowego ładu oświatowego?* W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań–Toruń 1994.
- Lewowicki T.: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli – o czym warto pamiętać czytając niniejszy zbiór opracowań)*. W: *Problemy współczesnej metodologii*. Red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. Olecko 2001.

- Lipkowski O.: *Ortodydaktyka*. „Szkoła Specjalna” 1972, nr 2.
- Lipkowski O.: *Pedagogika specjalna*. Zarys. Warszawa 1981.
- Maciarz A.: *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów*. Zielona Góra 1996.
- Mazur M.: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976.
- Mikrut A., Wyczesany J.: *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków 1998.
- Nowak A.: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice 2002.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995.
- Olszak A.: *Psychospołeczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*. Lublin 2001.
- Palak Z. (red.): *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin 2001.
- Pańczyk J.: *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa 1990.
- Pańczyk J.: *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*. Warszawa 1991.
- Pańczyk J.: *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 10.
- Pańczyk J.: *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 10.
- Parys K.: *Edukacja ekologiczna w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków 2001.
- Pasternak E.: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin 1994.
- Pielecki A. (red.): *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*. Lublin 2002.
- Proces kształcenia – podejście systemowe*. Warszawa 1986.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk 2004.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1985.
- Siemak-Tylikowska A.: *Metody analizy treści podręcznika*. „Studia Pedagogiczne”, t. XXXVI 1976.
- Skulicz D.: *Koncepcja kształcenia ogólnego a model programu nauczania początkowego*. W: *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. D. Skulicz, B. Żurkowski. Kraków 1987.
- Sowa J., Wojciechowski F.: *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów 2001.
- Sowa J., Wojciechowski F.: *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie. Ujęcie systemowe*. Zamość 2003.
- Sowa J.: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów 1997.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa 1989.
- Stochmiałek J.: *Przewycięzanie sytuacji bezrobocia – rola edukacji dorosłych*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice 2002.
- Strykowski W.: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia medialnego*. Warszawa 1984.
- Strykowski W.: *Ewolucja roli mediów w oświacie*. W: *Media w kulturze, nauce i oświacie*. Red. W. Strykowski, A. Zajac. Tarnów 1996.
- Tkaczyk G.: *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin 1997.
- Von Bertalanffy L.: *Ogólna teoria systemów*. Warszawa 1984.
- Wyczesany J.: *Problemy edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie nauczania indywidualnego*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. Dykcik, B. Szychowiak. Poznań 2001.



Wyczesany J., Mikrut A.: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków 2002.

Wyczesany J.: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków 2002.

Żółkowska T.: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwagi i obszary*. Szczecin 2004.